

94. 4. 1.
1927/28 P 11741
A KLASSZIKUS NYELVEK ÉS IRODALMAK
TANÍTÁSÁNAK KÉRDÉSE

BESZÉD,

MELYET

A BUDAPESTI KIR. MAGYAR PÁZMÁNY PÉTER TUDOMÁNY-
EGYETEM TANÁCSÁNAK 1927. ÉVI SZEPTEMBER HÓ 26-ÁN

TARTOTT

BEIKTATÓ S A TANÉVET MEGNYITÓ
ÜNNEPÉLYES NYILVÁNOS ÜLÉSÉN

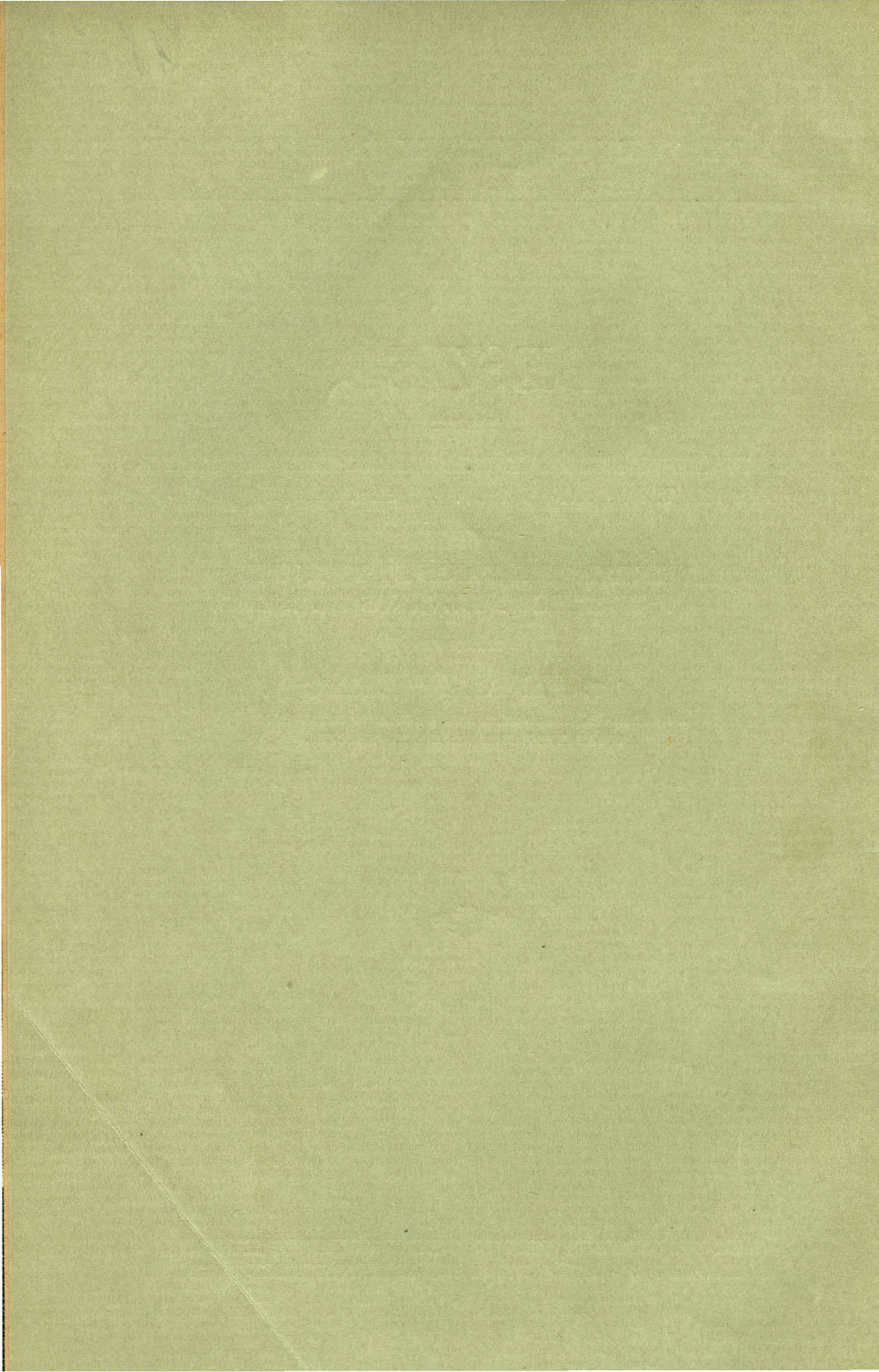
MONDOTT

Dr. FINÁCZY ERNŐ

EGYETEMI NY. R. TANÁR, A KIR. MAGYAR PÁZMÁNY PÉTER
TUDOMÁNYEGYETEM RECTOR MAGNIFICUSA.



NYOMATOTT BUDAPESTEN A KIR. MAGYAR EGYETEMI
NYOMDA 350 ÉVES JUBILÁRIS ESZTENDEJÉBEN 1927.



94. 4.

A KLASSZIKUS NYELVEK ÉS IRODALMAK
TANÍTÁSÁNAK KÉRDÉSE.

BESZÉD,

MELYET

A BUDAPESTI KIR. MAGYAR PÁZMÁNY PÉTER TUDOMÁNY-
EGYETEM TANÁCSÁNAK 1927. ÉVI SZEPTEMBER HÓ 26-ÁN

TARTOTT

BEIKTATÓ S A TANÉVET MEGNYITÓ
ÜNNEPÉLYES NYILVÁNOS ÜLÉSÉN

MONDOTT

Dr. FINÁCZY ERNŐ

EGYETEMI NY. R. TANÁR, A KIR. MAGYAR PÁZMÁNY PÉTER
TUDOMÁNYEGYETEM RECTOR MAGNIFICUSA.



3758/927

NYOMATOTT BUDAPESTEN A KIR. MAGYAR EGYETEMI
NYOMDA 350 ÉVES JUBILÁRIS ESZTENDEJÉBEN 1927.



Nagyméltóságú vallás- és közoktatásügyi minis-
ter úr!

Tekintetes egyetemi Tanács!

Tisztelt egyetemi közgyűlés!

Székfoglalóm tárgya oly közművelődési kérdés, mely az utolsó két évszázad alatt világszerte mélyreható és heves küzdelmeket támasztott: a klasszikus nyelvek és irodalmak tanításának kérdése. Szinte végeszakadatlan azoknak az irodalmi termékeknek sora, melyeknek szerzői a legkülönbözőbb szempontokból foglalkoztak e tárggyal: korunk szellemi életének magaslatain járó bölcselek ép úgy, mint a gyakorlati viszonyokat mérlegelő kultúrpolitikusok, továbbá hivatásos nevelők, az egyes szaktudományok képviselői, s nem utolsó sorban a filológia céhszerű munkásai, egy fél-századdal ezelőtt még beati possidentes, most minden oldalról szorongatott, örökös védekezésre kényszerült, elszánt bajvívók. Nyilván a problémának ez a közérdekű, a legszélesebb köröket izgató természete készítette mélyen tisztelt hivatali elődömet, a mult tanévi Magnificus Rector urat, a magyar orvos- és természet-tudományok nagyérdemű képviselőjét is arra, hogy e tárgyról néhány hónappal ezelőtt az egyetem ünnepi közgyűlésén értekezzék.

Ha mindezeknek az előzményeknek teljes tudatában, a mai napon mégis a klasszikus nyelvek és irodalmak tanítását választom székfoglaló beszédem tárgyául, ezt nem azzal a célzattal teszem, hogy az idevágó

rengeteg irodalommal számot vessek, vagy a lelépő rektor úrral netán perbe szálljak, hanem azért, hogy a fennforgó kérdés, melynek helyes megoldása meggyőződéseim szerint sorsdöntő magyar nemzeti művelődésünk jövődjének alakulására nézve, egy másik, a mult alkalommal kevéssé méltatott oldalról, a nevelői gondolkodás szempontjából is megvilágíttassék, még pedig ugyancsak a rektori székből. —

Azok, akik a klasszikus nyelvek tanítását ellenzik vagy legalább is fölöslegesnek tartják, végkövetkeztéseik azonossága mellett is, három különböző táborba sorolhatók.

I. Az elsőbe tartoznak a pozitivisták. Már a tizen-nyolcadik században jelentkeznek előfutárjaik: a nagy francia enciklopédia írói, köztük különösen Diderot, aki középfokú iskolájának első öt osztályában, a 12-ik életévtől a 17-ikig, növendéke értelmi nevelését csakis exakt tudományokkal akarja biztosítani s a klasszikus nyelvek tanulmányát egyetlen évre, az utolsóra, a 20-ik életévre korlátozza. Comte Ágost, a XIX. századbeli francia pozitivizmus rendszerezője, mint ismeretes, az ifjú művelődését a 14-ik életéven túl nyilvános tanfolyamokra bízta, melyekben a pozitív tudományok hierarchiája szerint egy-egy éven át kizárólag matematikát, mechanikát, csillagászatot, fizikát, kémiát, biológiát és szociológiát tanulna a növendék. Csak mellékesen szerepel az utolsó két esztendőben mint kiegészítés (complément) esztétikai jelentősége miatt a görög, és sokszoros gyakorlati vonatkozásai miatt a latin nyelv. Herbert Spencer, az élet kultuszának hirdetője, csakis a legfontosabb élettevékenységek szolgálatában álló hasznos ismereteket értékeli. Ilyenek a fiziológia és higiéné, a neveléstan, azután ugyancsak

hierarchikus rendben a matematika, mechanika, természettan, kémia, csillagászat, földtan, biológia, szociológia és nemzetgazdaságtan. Csak legutolsó sorban szerepelnek a művészetek (költészet, zene, festészet, szobrászat), melyek arra valók, hogy az ember fennmaradó szabad idejét egyéni hajlamainak megfelelő irányban nemesen eltölthesse. A testi, értelmi és erkölcsi nevelésről írt, közkézen forgó könyvében Spencer a klasszikus nyelvek tanítását a természeti népek tetoválásához hasonlítja: e primitív népek is, ahelyett hogy mindenkifölött életfenntartásuk eszközeinek fokozottabb biztosításáról, tehát a szükséges és hasznos dolgokról jobban gondoskodnának, külsejüket díszítik és cicomázzák. Az angol pozitivista iskola legjelentékenyebb pedagógiai írója, Alexander Bain szerint is, az igazán értékes ismeretek a hasznos ismeretek, melyekre az elvont gondolkodást biztosító matematika mellett a kísérleti és osztályozó tudományok (fizika, kémia, fiziológia és illetőleg természetrajz) tanítanak, s csakis ezeknek a pozitív ténytudományoknak van értelemképző erejük. Az irodalmi tanulmány (a klasszikus irodalomé is) a nevelés körében nemes fényűzés; a nyelvnek pedig nevelő értéke nincsen, mert a nyelv csupán az érintkezés eszköze, semmi egyéb.

Az ellenzők második csoportjába azokat sorolom, kik elismerik a klasszikus kultúra becsét, de azt tartják, hogy a görög és latin irodalomban rejlő értékeket jó fordításokból is megismerheti a tanuló, sőt ilyen jó fordítások segítségével nagyobb terjedelemben és jobban, mert könnyebben ismerheti meg a hellén-római régiséget, mint a hosszadalmas és fárasztó grammatikai tanulmány alapján az eredeti forrásokból. A forma szépsége — mondják — nem kiváltsága a

görög és latin stílusnak. A francia stílus például van olyan szabatos és világos, mint az antik, különösen római íróké; a francia nyelv a legfinomabb gondolati és érzelmi árnyalatok kifejezésére alkalmas jelentés-tanával, mondattani szabályainak lezárt rendszerével megközelítően pótolhatja a latin nyelvtantól várható logikai iskolázást.

Végül van a gondolkodóknak egy harmadik csoportja, melynek tagjai egészen különleges látószögből nézik a kérdést, de ugyanahhoz a negatív eredményhez jutnak, mint az első két tábor hívei. Nem a hasznosság vagy célszerűség szempontjából ellenzik a klasszikus nyelvek tanítását; nem is azért, mintha magát az antik kultúrát nagyra nem becsülnék, hanem azért, mert felfogásuk szerint minden, ami az antik népek műveltségében igazán értékes, már felszívódott modern műveltségünkbe. Paulsen, akinek szava közművelődési kérdésekben a tekintély súlyával és erejével hatott, a klasszikus tanulmányt gyümölcshöz hasonlította, mely, ha megért, önmagától lehull fájáról. Ez annyit jelent, hogy a klasszikus nyelvek tanítására már nincsen szükségünk, mert maradék nélkül megtették azt a szolgálatot, melyet tőlük várni lehetett és kellett.

Vegyük legelőbb vizsgálat alá a pozitívizmus álláspontját, még pedig egyelőre hasznossági célzataitól mentesen. A legsúlyosabb ellenvetés nyilván ennek az álláspontnak egyoldalúságát érheti. Ahhoz, hogy valaki művelt emberré neveltessek, (értve műveltségen értékes ismeretek birtoklását és a lélek általános kiműveltségét), nem elegendő a természet világának bármilyen beható megismerése. Szükséges megismernie az embert is, mint szellemi és történeti lényt. A gyermeknek, hogy valamikor erkölcsi jellemmé lehessen, másra is van szük-

sege, mint merő tények és valóságok ismeretére. Hinnie kell örök érvényű, idők járásától független eszményekben is, melyek a rögtől felemelik s cselekvéseinek erős rúgói és biztos mértékei lehetnek. S bármennyire igaz, hogy a tények ismeretére tanító exakt tudományok kitűnően fejlesztik az elmét, s megismertetik a növendéket a természet gazdagságával, változatosságával, törvényszerűségével, — van valami, amit a pusztá pozitivistá gondolkodás medrében haladó oktatás sohasem adhat meg. Az ilyen oktatás ugyanis nem ad táplálékot a képzeteknek, nem ad alkalmat nemes fellángolásokra, érzelmi felbuzdulásokra, nem mélyíti és nem gazdagítja az ifjú kedélyvilágát. Az eszmények nélkül szűkölködő, nyers pozitívizmus, vagyis a pusztá tényeken fölépülő világszemlélet még arra sem képes, hogy megéreztesse velünk magának a természetnek, a tények birodalmának kimeríthetetlen szépségeit, vagy hogy lelkünkben áhitatot fakasszon a természet nagyszerű rendje és fenséges összhangja iránt. A lelki műveltséget, az ízlés és erkölcs kifinomodását, az egyén átszellemülését, a szellemiség uralmát az anyagiság fölött (szerintem minden nevelés végcélját) az iskola körében a vallás-oktatás mellett valóban csakis az irodalmi, történeti és művészeti oktatástól várhatjuk. Hogy erre a feladatra a klasszikus népek kultúrája mily mértékben alkalmas, tárgyalásunk későbbi menetéből fog kitűnni.

Most előbb egy másik szempontból kell vizsgálat alá vennünk a pozitívizmust. Gondolnunk kell arra is, hogy a dolog természete szerint minden pozitívizmus függvényeként jelentkezik a többé-kevésbbé túltengő utilizmus. Van-e jogosultsága a gyermek nevelésében annak, amit a hasznosság elvének nevez a pedagógia? Szabad-e és mily mértékben és mily értelemben szabad

érvényesülnie ennek az elvnek, mint alapelvnek, például az oktatás anyagának kiszemelésében? Itt nyilván mindenekelőtt tisztáznunk kellene azt, vajjon a hasznosság elvét az egyénre magára avagy a társas közösségben reá várakozó feladatokra vonatkoztassuk-e inkább? vajjon hasznos ismereteken az életben alkalmazható, mintegy apró pénzre felváltható ismereteket értsünk-e, avagy olyanokat, melyek a növendék lelki alkatának tökéletesebbé tételére a legalkalmasabbak? Íme, már a hasznosság fogalma körül kételyek merülnek fel. Úgy gondolom, hogy ezeket a kételyeket eloszlatni, s általában az anyagkiszemelés egész kérdéskomplexumát eldönteni csak úgy lehet, ha helyesen állapítjuk meg a nevelő iskola feladatát. Ilyen nevelő iskola a középiskola. Valamikor előkészítő iskola volt, amikor csupán az volt a feladata, hogy a tudomány nyelvére, a latin nyelvre, az egyetemi fakultások előadási nyelvére tanítsa meg növendékeit. Ma már önértékű intézmény, mely nem készít elő semmire sem, mert nem hivatása valamely speciális irányra, szakra, tanulmányra előkészíteni. Ha előkészíti növendékeit az egyetemre, a műegyetemre, a különböző főiskolákra, nem azért készíti őket elő, mert ez a rendeltetése, hanem azért, mert ha a maga feladatát jól teljesítette, ezzel eo ipso kellő alapot vetett a tudományos képzésnek. Az egyetemre való előkészítés tehát ma már nem lehet cél, hanem a jó középiskolai oktatásnak természetes eredménye és következménye. A középiskola növendékét erkölcsi személyiséggé akarja kiformálni, mely meghatározásban benne foglaltatik minden, ami az embert általában, az életre való vonatkozásában is, a főiskolai tanulmány szempontjából is értékesé teszi: a gondolkodás fegyelmezettsége, a kedély mélysége és melegsége, a jóra

irányuló akarat ereje. Ebben a nemes és önzetlen nevelő munkájában sem azt nem nézheti a középiskola, hogy majdan milyen főiskolai fakultásba fog belépni tanítványa, sem azt, hogy neveltjeinek érdeklődése mily irányokban fog majdan differenciálódni, sem azt, hogy neveltjéből valamikor pap, katona, ügyvéd, orvos, tanár, bíró, mérnök lesz-e? Minden ilyen célzatos utilitarizmus, melynek elutasítása korántsem jelentheti az élet megtagadását, a contemptus mundi-t vagy a szemlélődés lemondó tétlenségét, végső elemzésben feloldhatatlan logikai ellenmondások útvesztőjébe visz. Mert ha jogosult volna az a kérdés, mi hasznát fogja venni növendékünk a főiskolán vagy az életben a latin és görög nyelvnek, ép oly jogosult kell hogy legyen az a másik kérdés-is, mi hasznát veszi az ügyvéd vagy közigazgatási tisztviselő annak, hogy ifjú korában megtanulta Newton binomiális tételét, vagy a pap annak, hogy a középiskolában mechanikát, trigonometriát és krisztallografiát tanult, vagy a mérnök annak, hogy valamikor botanikai ismereteket szerzett? Ennélfogva az sem lehet föladata a középiskolának, hogy speciális részletismeretekkel terhelje meg növendéke elméjét. Egészen rossz filologus tanár az, aki különös súlyt vet arra, hogy tanítványa az antik kultúrára vonatkozó lexikális adatokat megtanulja és észben tartsa (például azt, hogy ki gyűjtötte fel Artemis ephesosi templomát), s egészen rossz botanikus tanár, aki nem arra veti a fősúlyt, hogy növendéke megértse a növény szerkezetét, a sejtnék és szövetnek szerepét a növény életében és a növény fenntartására szolgáló fiziológiai folyamatokat, vagy arra, hogy az ifjú megszeresse a természetet (melynek szeretete minden jó embert jellemez), hanem aki

tanítói munkáját egészen kárba vesztettnek tartja, ha tanítványa majdan, az iskolából kikerülve, véletlenül nem tudja vagy már nem tudja megmondani egy-egy növény nevét vagy esetleg nem tud determinálni valamely előtte fölmutatott növényegyedet. Nem ilyen apró fájdalmonokon fordul meg az embernevelés magasztos ügye. Nem az a művelt ember, aki sokat és sokfélét tud, hanem aki megérti az emberiségnek s ennek keretében a nemzetnek multját és jelenét, ismeri viszonyát Istenhez, embertársaihoz és a természethez, rendszeresen tud gondolkodni, nemesen tud érezni s a jó szolgálatában erősen és önzetlenül akarni. Milyen távol áll mindez attól a banauzikus eszmemenettől, melyhez minden irányzatos utilitarizmus óhatatlanul elvezet!

Ámde a hasznosság elvének az anyagkiszemelést alapelveül kitűzését nemcsak azokban kell helyteleníteniünk, kik a klasszikus nyelvek tanítását ellenzik, hanem azokban is, kik védik. Hasznossági tekintetek egyik oldalról sem lehetnek irányadók abban a kérdésben, tanítsuk-e ezeket a nyelveket vagy sem? Sokan arra hivatkoznak, hogy már csak azért is kell a görög és latin nyelveket tanítanunk, mert a tudományos műszavak legnagyobb részben görög és latin eredetűek s elsajátításuk és helyes használatuk csakis a klasszikus nyelvek ismerete mellett remélhető. Hogy mennyire gyenge ez az érvelés, az a tény bizonyíthatja, hogy az 1890. évi XXX. t.-c. meghozatala óta egész sereg orvost képeztünk, kik görög nyelvet sohasem tanultak s a görög eredetű műszavakat (pedig több ezerre rúg a számuk), mégis megtanulták és kellőképen alkalmazták. Nem meríthető döntő érv abból sem, hogy a leendő teológusoknak szükségük van a görög és latin

nyelv ismeretére. Ha nem tanítanók az iskolában, az egyház bizonyára más módon, saját nevelőintézeteiben tudna e hiány pótlásáról gondoskodni. A jogászoknak feltétlenül szükségük van a latin nyelvre; ámde, a hasznosság álláspontjára helyezkedve, honnan vesszük a jogcímet arra, hogy e nyelv tanulására kényszerítjük azokat is, kik matematikát, természettudományokat vagy technikai tudományokat fognak tanulni, s a latin nyelvnek talán semmi hasznát sem fogják venni. Azzal sem lehet érvelni, hogy a latin nyelv ismerete megkönnyíti a francia és olasz, általában a neo-latin nyelvek tanulását. Kétségtől megkönnyíti, de viszont az is bizonyos, hogy ezerszámra vannak emberek, kik egyszerűen beszélnek és írják az említett idegen nyelveket, a latin nyelvnek minden előzetes ismerete nélkül. Mindezek opportunisztikus érvek, melyek nem találhatnak bele a kérdés középpontjába: csak a periferiákon mozognak.

Mi teszi tehát múlhatatlanul szükségessé a klasszikus nyelvek és irodalmak tanítását? Szerintünk egyedül az, hogy ez a tanulmány biztosítja intézményszerűen műveltségünk folytonosságát és e folytonosságnak állandó tudatát. A középiskolának eme művelődési feladatából merített érv az egyetlen, mely cáfolhatatlan. A középiskola gondoskodik legfőképen arról, hogy azokat a szellemi javakat (értelmieket és erkölcsieket egyaránt), melyeket az emberiség a maga történeti életének kezdetétől fogva küzdelmes erőfeszítéssel létrehozott, a fiatal nemzedéknek csonkítatlanul átszármaztassa megőrzés és továbbfejlesztés végett; hogy a lényeges kultúrelemek egyike se menjen idővel veszendőbe, egyike se szoruljon ki a köztudatból. Ez azonban csak úgy történhetik meg, ha a klasszikus nyelvek és irodalmak segítségével elvezetjük növendékünket mai

egész kultúránk forrásaihoz. Szabad talán nekünk is, mint Paulsennek, a növényvilágból vett hasonlattal élnünk. Ha elvágjuk a növény gyökerét, elpusztúl. Mai műveltségünk ezerszeres gyökérszálai a görög és római kultúra talajába bocsátkoznak, amit könnyű volna a bölcselkedés, a tudomány, irodalom, művészet, sőt részben az anyagi kultúra területeiről vett megszámlálhatatlan példával igazolni. Ezen összefüggések tudata nélkül mai műveltségünket sem érthetjük meg jól. Ezért semmiféle művelt állam kormányza nem vállalhatja magára a felelősséget azért, hogy elvágja a műveltség kontinuitásának eddig még soha el nem szakított fonalát. Hatalmi szóval megtehetné, de ennek az erőszaknak más következménye nem lehetne, mint a nemzet saját műveltségének elsekélyesedése és elszegényedése. Ami tehát szükségessé teszi, hogy művelt államban legyenek oly középiskolák, melyekben a klasszikus nyelveket alaposan tanítják, nem egyéb, mint a történeti belátás mélyítésének biztosítása. Aki jól, alaposan, magukból a forrásokból ismerte meg jelenlegi kultúránk előzményeit, jobban és erősebben érzi át az embernek, mint történeti lénynek azt az elháríthatatlan kötelességét, hogy az elmúlt nemzedékek művelődési munkájának eredményét hűséges sáfárként megőrizze. Csakis ekként válhatik műveltségünk eszméletessé. Ha talán volna is abban valami igazság, hogy a mai kultúra a réginek, a klasszikusnak lényeges elemeit felszívta, az utóbbiak eredetének felkeresése, feltárása, megismerése, újból és újból való átélése nélkül csak önfeledten állanánk elődeink munkásságának véletlenségszülte hatása alatt. Ez az önfeledtség lehet kényelmes állapot, de nem erkölcsi állapot, melynek döntő kritériuma a tudatosság.

Itt azonban egy ellenvetéssel állunk szemben; azzal, melyet az ellenzőknek beszédem elején említett második csoportja támaszthat. Miért nem tehetnénk szert erre a tudatosságra jó fordítások útján? Miért kell növendékeinkkel az eredeti szövegeket olvastatnunk? Ha kimerítő feleletet akarnék adni erre a kérdésre, oly szubtilis lélektani és nyelvtudományi fejtegetésekbe kellene bocsátkoznom, melyek e szélesebb érdeklődésre számító beszédembe nem illenének. Ez alkalommal röviden csak arra utalok, hogy egészen primitív felfogás nyilvánul meg abban a tételben, hogy a nyelv semmi egyéb, mint a közlekedés instrumentuma. A nyelv a nemzeti lélek tükre és a nemzeti génusz kialakulásának leghatékonyabb komponense. Nem ruha, melyet egyszerűen lehúzunk a gondolat testéről, s egy másik ruhával helyettesíthetünk. Nincs másképen: a görög és római kultúrát csakis a görög és latin nyelven keresztül lehet igazán megismernünk, mert, ha valahol, az antik műveltségben olvad össze elválaszthatatlanul a forma és a gondolat, az alak és a tartalom. Itt maga a nyelvi kifejezés mikéntje is hozzátartozik a kultúra lényegéhez, annak integráns része. Itt érvényesül a maga teljességében az a régi mondás: forma dat esse rei. Bizonyos mértékig áll ez nyilván a modern műveltségre is, de a legfokozottabb mértékben az antik kultúrára, melyet olyan emberek alkottak meg, kiknek észjárása, érzelmi világa, erkölcsi felfogása, szóval egész lelkesége színekben és árnyalatokban jellemzően eltér a mienkétől. Ugyanannak a gondolatnak a klasszikus és a modern nyelvben más-más a zamatja, más az illata, mások a mellézköngéi, mások a hangulati velejárói. A Szentivánéji álom Arany János klasszikus fordításában érzésem szerint egészen közel áll az

eredetihez, majdnem azt a hatást teszi reánk, mint Shakespeare eredeti műve, nemcsak azért, mert Arany is nagy költő volt, a legnagyobbak egyike, hanem mert a költő is, a fordító is modernek; míg Arany Aristophanese, melynél művészből átültetést az egész világirodalomban nem ismerek, dacára szinte lenyűgöző jelességeinek, meg sem közelíti az eredetét, mert a két költőt kétezer esztendő nagy szakadéka választja el, teljesen eltérő faji, vallási, politikai, társadalmi, gazdasági tényezőkkel s a népléleknek egészen különböző alkatával. A magyar vagy német vagy francia Homeros a legtávolabbról sem az igazi Homeros, a magyar vagy német vagy francia Tacitus a legtávolabbról sem az igazi Tacitus.

Mindezek különben intuitív igazságok, melyeket könnyebb megérezni, mint kézzelfoghatóan bizonyítani vagy közkeletűekké tenni. De talán általánosabb megértésre számíthatunk, ha egy másik kérdésre felelünk, melyet azok, kik a klasszikus tanulmányok jogosultságában kételkednek, következő alakba foglalnak. Megengedve, hogy mai műveltségünket csak akkor értjük meg, ha visszamegyünk a forrásokra, miért nem keressük fel a még régibb forrásokat, melyekből esetleg maga a görögség merített? Ma már senki sem hisz a hellén kultúra autochthon voltában; ma már százszorosán bebizonyította a tudós kutatás, hogy a görögök genialitása nem abban rejlett, hogy önmagukból teremtetek magasfokú kultúrát (ami lehetetlen), hanem abban, hogy amit időtlen idők óta, tudatosan és öntudatlanul, a keleti népek ősi művelődési javaiból átvettek, annyira át tudták formálni és továbbfejleszteni, hogy az átvett értékek egészen helléneknek látszottak. Vagy, ha régi, fejlett kultúrát akarunk,

mért nem tanítjuk iskoláinkban a szanszkritot, mely szintén elég régi, s gazdag irodalommal is rendelkezik? Miért olvastatjuk tanítványainkkal Homéroszt és nem a Mahabharátát?

Azért, mert Homeros háromezer év óta hatott és ma is hat, az ind eposz pedig semmit sem hatott reánk. Legalább nem tudunk róla. A Kelettel való művelődési kapcsolatainkat csak a szaktudós ismeri, és sokszor ő is inkább sejti, mint tudja. Viszont, hogy mit és mennyit köszönünk a görögöknek és rómaiaknak, nem is kell hosszasan bizonyítanunk. Nemcsak az irodalmi műelméletet nem lehet a hellének műfajalkotó tevékenysége nélkül elképzelnünk, de majdnem minden tudomány alapjait ők vetették meg. Ők alapították meg a logikát, a grammatikát, a retorikát és a poétikát, az etikát, a pszichológiát, a pedagógiát, a politikát, a történetírást, a földrajzot, a természetleírást, az orvostudományt, a fizikát és a matematikát. A problémák, melyeket felvetettek, ma is élnek közöttünk. A korunkat mozgóató súlyos társadalmi kérdések csirái az ő elméleti konstrukcióikban jelentkeznek először. Ők élték meg először valamennyi típusos államformát: az arisztokráciát, oligarchiát, tiranniszst, demokráciát. Ők alkottak elsőként oly művészetet, mely a teremő géniusznak nyomasztó kánonoktól meg nem akasztott és gúzsba nem kötött szabad röptét hirdeti. Az ő nyelvükön öltött először írásos alakot és hódította meg a félvilágot Krisztus fenséges izenete. A rómaiak voltak első mestereink a jog- és törvényalkotásban, a közigazgatásban, a népeket civilizáló nagyvonalú szervező munkában. A római kultúra volt az, melynek segítségével a keresztény egyház Nyugateurópában a polgáriasítás nagy munkáját elvégezte.

A rómaiak nyelve volt majdnem a legújabb időkig nekünk művelt magyaroknak második anyanyelvünk, tudományos és közjogi életünk szerve, s a római klasszikus irodalom szelleme hatotta át hosszú időkön át nemzeti költészetünket és szónoklatunkat; a római költőket idézték s a római hazaszeretetet felemelő példáin buzdultak fel apáink.

Mindezekhez járul az antik, különösen a görög irodalom közvetlen megismerésének szükségességét bizonyító még egy súlyos érvünk. A történeti belátás elmélyítésének szempontja ugyanis a klasszikus tanulmányokban egyesül a nevelő értékek szempontjával, még pedig oly szerencsésen, mint semmiféle más irodalomban. Más szóval, a görög és római irodalom tanulmányozásának nemcsak elsőrendű kulturális jelentősége van, hanem ezekben az irodalmakban, főképen a görögben együtt van mindaz, amit a pedagógiai célok is követelnek, aminek lélekformáló, lélekművelő hatást tulajdonít minden igazi nevelő: a megjelenési forma tisztasága, a tartalomnak nemes eszményektől ihletett egyszerű nyugalma, a léleknek a leghevesebb szenvedélyeket feloldó síma felülete, a képzelet csapongásaitól és minden hamis pathosztól ment középser az érzelmek közvetlensége és ereje. Az emberi lélek a görög költészet lapjain legegyszerűbb, legátlátszóbb alapelemeiben jelenik meg, úgy ahogy azokat az ifjú lélek saját magán érzi. Keresve sem lehetne ezért fiatal embereknek jobb, kongeniálisabb olvasmányt nyújtani, mint Homeros eposzait, Sophokles Antigonéját vagy Platonnak, a költő-filozófusnak egy-egy könnyebb dialógusát. Hiába régi a Mahabharata is, ha nem oly bájos, nem oly vonzóan egyszerű, nem oly könnyen érthető, nem oly közvetlen, nem oly kedves, szóval

nem oly fiatalosan szép, mint az Odysseia. Az egész hellén költészetet a fiatalság üdeségének fuvalma járja át. Ebben az üdeségben rejlik ennek az irodalomnak hasonlíthatatlan pedagógiai értéke. Ez az üdeség, melyet a modern ember bonyolult lelki élete időnként oly sóvárogva megkíván, teszi a görög irodalmat fiatal nemzedékek nevelésében oly pótolhatatlanná s ezzel az üdeségével teljesítette a klasszikus tanulmány már több ízben azt a feladatát is, hogy felfrissítse európai kultúránkat mindannyiszor, amikor az elaggás, a vénhedés, a túléltség, a túltelítettség jelei mutatkoztak, vagy amikor az anyagi érdekek imádata az eszmények szükségszerű uralmát kockára tenni készült. Az Észak-amerikai Egyesült Államokban már több ízben elhangzott az a kívánság, hogy az üzleti szellem, business-szellem lealacsonyító kizárólagosságának ellensúlyozása végett gyakrabban és mélyebben kellene meríteni a klasszikus irodalmaknak, különösen a görög irodalomnak üdítő, fiatalító, éltető forrásaiból.

Talán szabad magamat azzal a reménnyel kecsegtetnem, hogy okfejtésem, saját álláspontomból nézve, logikai hibában nem szenved. De igenis ellenkezni látszik következtetéseimmel a klasszikus nyelvek tanításának tényleges állapota hazánkban. Sokan azok közül is, kik e nyelvek tanítását szükségesnek vallják, (mélyen tisztelt rektor-elődöm sem kívánta kirekesztésüket) bizonyára azt fogják kérdezni, hogy vajjon azt a magasztos művelődési és pedagógiai célt, melynek szolgálatába akarjuk állítani az antik írók tanulmányozását, az iskola csakugyan eléri vagy akár csak megközelíti-e növendékeivel? Minden berek és minden zúg visszhangzik a görög és latin nyelvtanítás eredménytelenségét fájlató panaszoktól. Jogosultak-e ezek

a panaszok? Mennyiben jogosultak? Ha valóban nem kielégítő az eredmény, mit kell tennünk? Néhány szóval meg kell emlékezni a kérdésnek ezen vonatkozásairól is.

Itt azonban különbségtételre van szükség. Még pedig mindenekelőtt különbséget teszek a görög és latin nyelv között. Közel félszázados tapasztalataim alapján merem állítani, hogy görög tanításunk eredménye, dacára a rendkívül csekély *óraszám*nak, *aránylag* jobb, mint a latin tanításé, sőt egészben véve elégséges volt nemcsak 1890-től 1924-ig (mikor válogatottabb gimnáziumi növendékek tanulták e nyelvet), hanem 1890 előtt is. Ennek az aránylag kedvezőbb eredménynek két természetes oka van. Egyik az, hogy a görög nyelvi és irodalmi tanulmányt 4 évi latin tanítás előzi meg, aminek didaktikai jelentőségét nem kell magyaráznom. A másik okot a két nyelv alkati különbségében látom. A latin nyelv (bármilyen paradoxonnak lássék is ez az állításom az avatatlanok szemében) nehezebb, mint a görög: súlyos, koncentrált, telített és megkötött nyelv; olyan, mintha gránitkövekből volna összeróva; csupa erő és hatalom, mint maga a római jellem. A görög, nevezetesen az ión és attikai idioma, mely tantervi íróink nyelve, könnyed, hajlékony, simulékony, a szóképzésnek szinte végtelen lehetőségeivel, a mondatfűzésnek kényelmes lazaságával, a mellérendelésre való erős hajlandóságával. A mondottak igazolására tantervi auktoraink sorából elég egyfelől Vergiliust, Tacitust és a filozófus Cicerót, másfelől Homerost, Herodotost és Platont említenem.

Más a helyzet a latin nyelv tanítása terén, habár sokszoros megfigyeléseim itt is arra intenek, hogy ne általánosítsak igazságtalanul. Az ország sok középisko-

láját saját helyszíni tapasztalataimból ismerem, s ezek alapján jó lélekkel mondhatom, hogy nem egy oly tanárral találkoztam, aki tisztességes eredménnyel tanította a latin nyelvet. Viszont azonban azt sem tagadhatom, hogy az általam meglátogatott intézetek nagyobb részében elszomorítóan csekély volt az eredmény, még pedig különösen két irányban. Egyik a szövegek átértésében, birtokbavételében tanusított önállótlanág, a másik (mely ebből folyik) az olvasmányok gondolati és tartalmi összefüggésének fel nem ismerése. Az érettségi vizsgálatra álló tanulók közül sokan, még ha a mondat minden egyes szavának jelentését tudják is, csak szokat fordítanak; nem rendelkeznek azzal a képességgel, hogy a szóknak mondattani funkcióit, egymáshoz tartozásukat, vonzatviszonyaikat felismerjék; hogy gondolatban végzett gyors és biztos analízissel egy pillanat alatt összefogják azt, ami egymással összefügg, s így a mondatot mintegy megoldják. Jobb esetben csak találgatnak, de egészen képtelenek valamely elfogadható értelmet kifejezni az előttük levő szövegből. Így esik aztán, hogy az olvasmány egy cikkelyének vagy fejezetének lefordítása után sejtelmük sincsen az olvasottak tartalmáról, holott éppen a tartalomnak, a római kultúrának az eredeti nyelven való megértését kell a latin tanítás főcéljának tekintenünk.

Miképen lehetséges ez nyolc évi tanulás után? Hogy erre a kérdésre válaszolhassak, egy kényes pontot kell érintenem. Közvetlen tapasztalataim arra a megállapításra jogosítanak, hogy sok latin tanárunk van — olyanok is, kik szaktudományuk fölött szuverén módon uralkodnak és a tanítói buzgóság mintaképei — akik a latin nyelvet nem tudják tanítani. Sietek hozzátenni, hogy nem tehetnek róla. Sohasem mutatták meg

nekik, hogy miképen kell a tanulót a latin szöveggel való elbánás önállóságára rávezetni. Törvény hiányában évtizedeken át nem volt országosan és kötelezően szervezve a gyakorlati tanárképzés: sokan vagy egyáltalán nem végeztek tanárjelölt-pályájuk ötödik évében t nítási gyakorlatot, vagy ha végeztek is, vezető tanáraik nem mindig állottak feladatuk magaslatán. Éveken át folytatott iskolalátogatásaim alkalmával minden előzetes figyelmeztetés nélkül is rendszerint fel tudtam ismerni eljárásukról azokat a tanárokat, kik a budapesti középiskolai tanárképző-intézet gimnáziumában vagy más középiskolában rendszeres tanítási gyakorlatot végeztek azaz: nemcsak néhány hétig vagy hónapig hospitáltak s azután távoztak az intézetből, hanem egy egész tanéven át, kiváló vezetők útmutatása mellett, végigmentek mindazokon a tervszerű gyakorlatokon és próbatéteken, melyek szükségesek, hogy valaki tudjon a szó igaz és nyomatékos értelmében tanítani, vagyis: nem leckéket feladni és kikérdezni, nem előadni és perorálni, hanem a tanulókkal együtt dolgozni. Ebben a részben egyébként oly sok mondanivalóm volna, hogy beszédem szűkre szabott keretében csak *egy* megjegyzésre szorítkozhatom. Meggyőződésem szerint mindaddig nem fog javulni a helyzet (nemcsak a latin nyelv, hanem más tárgyak tanításának módszerében), míg mind a négy egyetemünk mellett felállított tanárképző-intézeteink az 1924. évi XXVII. t.-c.-nek első sorba helyezett kívánalma szerint külön e célra szervezett gyakorló középiskolákkal nem lesznek ellátva s tanárjelöltjeink valamennyien ezekben az intézményekben nem fogják megkapni rendszeres gyakorlati kiképztetésüket. A sikeres tanításhoz nem elég a szaktudomány, nem elég a didaktikai elmélet ismerete, de

még a lelkes tanár személyiségéből eredő szuggesztív hatás sem; ezeken kívül még szükséges hozzá a mesterségben, a technében való jártasság is. Mesterséget pedig sem könyvekből, sem mások eljárásának pusztá megfigyeléséből nem lehet megtanulni, hanem csakis úgy, hogy a tanítvány (jelen esetben a tanárjelölt) egy tanármester oldala mellett és az ő vezetése alatt maga próbálkozik, maga dolgozik, míg fokozatosan, lépésről-lépésre, személyesen bele nem gyakorolja magát hivatásszerű teendőibe, a módszerbe.

Tisztelt egyetemi közgyűlés! A klasszikus nyelvek tanítására vonatkozó fejtegetéseimben hallgatással mellőztem számos érvet, melyekkel álláspontomat még erősebben igazolhattam volna. Például nem emlékeztem meg arról a formális képzésről, melyet egy-egy klasszikus szöveg lelkiismeretes lefordítása biztosít; arról a fegyelmező, újrateremtő szellemi munkáról, melyet a tanuló akkor végez, mikor az eredeti szöveget anyanyelvére átülteti, mikor mérlegeli a gondolat- és szóárnyalatokat, mikor bele kell hatolnia a nyelvi jelenség mögött rejlő pszichikus háttérbe, hogy lehetőleg adekvát fordítást adhasson. Nem tettem szóvá azt az akribiára való szoktatást sem, mely a klasszikus szövegek feldolgozásával együtt jár, s oly kitűnő előiskolája nem valamely speciális szaktudományi, hanem általában minden igazi tudós munkásságnak. Nem szóltam arról sem, hogy a pontos és szép fordításra való törekvés mily megbecsülhetetlen szolgálatokat tehet a magyar stílustanításnak. Szándékosan kapcsoltam ki az ilyen és hasonló szempontokat, mert mai beszédemnek egyetlen alapmotívuma az volt, hogy — a természettudományok nevelő értékének feltétlen és teljes elismerése mellett — a történeti művelt-

ségnek pedagógiai jelentőségét erről a helyről is erősen hangsúlyozzam.

Ennek a történeti műveltségnek azonban csak egyik tényezője a klasszikus tanulmány. Ez csak az alépítményt adja meg, melynek ki kell bővülnie az egész emberiség egyetemes történetévé, hogy ezen a széles talapzaton szilárdul állhasson meg a történelmi műveltségnek reánk nézve legfontosabb része: nemzeti történelmünk, értve rajta mindannak alapos ismeretét, amit ez a nemzet dicsőséges és gyászos napjaiban nagyot, nemeset, maradandó értékűt létrehozott, akár a nyelv, akár az irodalom, akár a tudomány, akár a művészet, akár a politikai vagy társadalmi vagy gazdasági élet körében. Mindennél nagyobb súlyt kell arra vetnünk, hogy fiataljaink illetén módon mintegy újból átéljék a nemzet multját. Mert nekünk ez a mi történetünk sokkal többet jelent, mint bármely más nemzetnek a maga története. Nekünk a mi történetünk az éltető levegő, melyet beszívunk; az egyedüli biztos talaj, melyen állunk; az a köszikla, melyen minden destruktív törekvés hullámainak szükségkép meg kell törniök; egész állami-ságunk létjogának alapja és gyökere. Ez a mi történetünk a leghatékonyabb óvoszer a rossz értelemben vett nemzetköziség mételye ellen és a legerősebb fegyver a nemzeti öntudatnak védelmében. Igenis, feladatunknak kell tekintenünk, hogy a respublica litteráriának, az európai tudós köztársaságnak számottevő tagjai legyünk mindenkor; hogy a tudomány, irodalom, művészet nemzetközi fórumai előtt törekvéseinkről és vívmányainkról tanuságot tegyünk, de mindig csak úgy, hogy annak, amit teremtünk és hozunk, magyar nemzeti eredete el ne homályosíttassék. Mi igen is hálásan vesszük át a nyugati, fejlettebb kultúra ered-

ményeit (mint ahogyan mindig is átvettük), de csak úgy, hogy ezeket az értékeket a mi magyar lelkünk kohójában áthévítsük, és magyar nemzetiségünk zománcával ellássuk. Ezt kívánni, ezt akarni, nem sovinizmus, hanem minden élni akaró, önérzetes nemzet fiainak kötelessége. Az így értelmezett nemzeti öntudatról, mely épen történetünk példátlan küzdelmeiben találja meg szükségességének legerősebb bizonyítékát, valóban soha sem mondhatunk le, mert, ha egyszer ennek a jellemzetes nemzeti öntudatnak lángja elenyészik, menthetetlenül beleveszünk a körülöttünk nyüzsgő népek áradatába. „Minden nemzetnek“ mondja Széchenyi a Hitelben „meg kell őriznie nemzeti szellemét, mert enélkül elpusztul“, s ugyancsak Széchenyi tanított meg bennünket arra az örök igazságra, hogy akkor teszünk legnagyobb szolgálatot az egész emberiségnek, ha saját nemzeti feladatainkat becsületesen megoldjuk.

Azzal a lelkem legmélyéből fakadó hő kívánsággal, hogy azt a nemzeti öntudatot, mely a történelmi műveltségben bírja gyökerét és indítékát, a magyar egyetemek ifjúsága megőrizni és éleszteni soha meg ne szűnjön, a kir. magyar Pázmány Péter tudományegyetemen az 1927/28-ik tanévet megnyitottnak nyilvánítom.



